

doi: 10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.7

LA SEMILLA DEL ARTE EN EL ARTE INFANTIL

The Seed of Art in Infant Art

ANA FABIOLA MEDINA RAMÍREZ

Candidato a doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad
Autónoma de Nuevo León.
anafab0704@prodigy.net.mx

Recibido: 20 de septiembre de 2010

Aprobado: 18 de septiembre de 2010

Resumen:

Una de las críticas más fuertes a mi investigación doctoral, hecha por un profesor de la localidad considerado como autoridad en materia de arte, fue que yo estaba comparando el Arte, con A mayúscula, al arte infantil. En aquel momento se me señaló que no tenía nada que ver una cosa con la otra y que además, lo de arte infantil era un concepto muy discutido. Este señalamiento me obligó a detenerme y reflexionar sobre la dirección de mi estudio, pero sobre todo me enfrentó con mi propio sentir. Yo soy una de las personas que defienden la expresión infantil en su valor de Arte, por lo que lejos de evitar compararlo con el Arte del adulto, decidí declarar mi postura, centrar mi investigación en la confrontación de ambos y buscar la semilla del Arte en el Arte Infantil.

Palabras clave: Arte infantil, experiencia, sincretismo.

Medina, A.F. 2011: La semilla del arte en el arte Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 89-97.

Abstract:

One of the hardest criticism to my doctor investigation, made by a local professor considered as authority in arts, was that I was comparing Art, with capital "A", and infant art. In that moment he remarked to me that Art have nothing in common with infant art and the last one is a discussed concept. That remark forces me to reflect about the direction of my study, but over all it confront me with my own sense. I am one of the persons who defend the infant expression in his art value, therefore, instead of avoiding comparison, I decided to declare my posture and center my investigation in the confrontation between both and look for the seed of the Art in the Infant Art.

Key words: Infant art, experience, syncretism.

Sumario: 1. El concepto de arte infantil 2. El espacio compartido por el niño y el artista. *Sin infancia, no habrá artista*

1. El concepto de arte infantil

Arte infantil es un concepto que existe y que es utilizado por una gran cantidad de autores, en su mayoría cercanos al niño, que han dedicado sus diversos estudios a la expresión infantil. Este es el caso de Howard Gardner y de Manuel Hernández Belverd, ambos encabezan proyectos de gran relevancia en su ámbito académico: Gardner dirige el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, mientras que Hernández Belverd ha fundado el Museo Pedagógico de Arte Infantil con sus colaboradores del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. De igual manera, encontramos referencia al *arte infantil* en estudios sobre Arte —con “A” mayúscula— como es el caso de los ensayos del célebre historiador del Arte Ernst Gombrich (1998, p. 33). Aunque Gardner (2005, p. 133) explica que en la actualidad no debiera existir motivo para rechazar la idea de comparar el trabajo del niño y el del artista, el debate persiste.

Mi proyecto de investigación en desarrollo para la obtención del grado de Doctor en Filosofía con acentuación en estudios de la cultura se interesa en la imagen en el texto infantil, y como menciono en el resumen, he debido definir mi propia postura en relación al concepto de *arte infantil*. Considero que la noción de *arte infantil* debe ser valorada como lo que es, una idea que resulta de la relación de dos conceptos que al unirse crean un mundo: “arte” e “infantil” —o “infancia”. Pensado de esta forma podemos comprender que ambas ideas puestas en relación se ven afectadas por sus mutuas proyecciones, entonces su significado sólo puede ser el que permanece ligado a la construcción de los dos vocablos, el que pertenece a su unidad. Este *Arte* —a cuya definición renuncia Tatarkiewicz (2008, p. 62) argumentando que eso implicaría abarcar una gama imposiblemente amplia de conceptos que confluyen en él— impregnado de *infancia*, denota desarrollo motoriz y subjetivo, pero también exploración, juego y fantasía. La *Infancia*, tocada por la palabra *Arte* se traslada a un espacio que eleva su expresión, potenciando el desarrollo sensible de su intelectualidad pero sobre todo su carácter humano. Este es el concepto de *arte infantil* que marca el ritmo de los latidos que dan vida a mi actual investigación.

2. El espacio compartido por el niño y el artista

Para un admirador ocasional del arte puede resultar fácil hacer comparaciones visuales entre el trabajo de ciertos niños y el de pintores consumados como Paul Klee, Willem Kooning o Jackson Pollock, sólo el observador instruido en el estilo y carácter de estos pintores abstractos se negará a hacerlo. Definitivamente que desde diversos puntos de vista pueden señalarse la distancia entre la expresión del niño que dibuja y la del artista, como ejemplo Gardner (2005, p. 130) menciona el estado de conciencia en el que trabaja el artista adulto, pues tanto en el aspecto intelectual, como en el emocional o en el de producción de su obra hay muestras de una profunda reflexión que rechaza abiertamente las convenciones de su sociedad. Su trabajo exhibe talento, experticia adquirida a través de la experiencia así como un firme deseo de sobresalir. En resumidas cuentas, al comparar el trabajo del artista y el del niño que dibuja, la

diferencia resultante es tiempo, es decir al niño lo que le faltaría es vida. Aún con esta distancia, hay quienes reclaman la necesidad de poner frente a frente el dibujo infantil con la pintura, la escultura y con las nuevas corrientes estéticas, con el empeño de restituirle su categoría de escritura (Rodulfo, M. 2006, p. 51), de texto.

Para esta investigación imagino la existencia de un espacio que el niño y el artista comparten, ubicado en el nivel de la expresión, donde —al decir de Bonnefoy (2003, p. 271)— la realidad y la fantasía se tocan. Este espacio es el patio de juegos preferido por el niño y cuyo sendero no olvidó el artista adulto, quien busca el momento para recorrerlo de nuevo y regresar a recoger recuerdos.

Con el cometido de ilustrar las condiciones que hacen posible la existencia de este espacio, en este apartado planteo tres proposiciones: la noción de que en todo artista habita un niño (Gardner, 2005, p. 134); un concepto de infancia que exalta su carácter de experiencia de reciente incursión en el ámbito educativo (Cullen, 2009, p. 58); y por último, un hecho que es posible observar al visitar cualquier museo que exponga arte contemporáneo: el arte actual tiende a un sincretismo que hasta hoy era característica primordial de la expresión infantil.

2.1 En todo artista habita un niño

El título de este apartado “En todo artista habita un niño”, más que una bonita frase matizada de nostalgia, designa una realidad que incluye no sólo al artista sino a todo adulto hombre o mujer. Se trata de un concepto psicoanalítico que determina la dependencia del adulto de su propia infancia. Lorenzer (2001, pp. 11 y 24) llama *el niño interior* a aquella naturaleza interna siempre presente, que debe enfrentar el hombre (a la par que a la naturaleza externa) para la formación de su subjetividad. Giorgio Agamben considera que la infancia, entendida como el estado del hombre antes del habla

coexiste con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto (Agamben, 2007, p. 66).

De igual forma, el despliegue simbólico que ostenta el artista, ha debido recorrer un largo camino y avanzar desde los primeros símbolos garabateados en el arte infantil o manipulados como juguetes —aunque en sus comienzos no sean percibidos como tal (Gombrich, 1998, pp. 33-34). Los símbolos con mayor carga significativa suelen ser los más arcaicos, los que atesoran las experiencias de la infancia. En la obra de Marc Chagall (1887-1985) la principal fuente de su imaginario simbólico es sin duda su ciudad natal Vitebsk en Bielorrusia. La cúpula de la iglesia, lo pintoresco de sus casas, las calles, los personajes, las aves de corral, los objetos fotantes, etc., son parte de un vocabulario plástico interiorizado desde la más temprana edad (Guerman et al., 2006, p. 14).

En el material expuesto en este capítulo se mencionan dos características que distinguen al artista de los otros adultos. Una de ellas es la capacidad de recorrer en ambos sentido (ida y vuelta) el sendero que le lleva hacia su infancia pues, aunque muchos adultos pueden recordar maravillosas y sentidas escenas de su niñez, sólo el artista saca provecho de ellas al plasmarlas en su obra, sin importar lo trágico del hecho (Anzieu, 1993, p.18). René Magritte (1898-1967) tenía 14 años de edad cuando su madre se suicidó saltando al río Sambre en Chatelet, cerca de Lessines, Bruselas. Algunos años más tarde, el pintor surrealista fue capaz de transformar este impactante episodio en material simbólico y plasmarlo en varias de sus pinturas (Faerna, 1996, p. 6). Dice Agamben (2007, p. 74) “lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia”.

La segunda característica es la capacidad del artista de jugar, la cual está estrechamente relacionada con la afirmación “en todo artista habita un niño” escrita, no por casualidad, en tiempo presente; para Bachelard, en el adulto vive una niñez real y permanente; “la niñez —dice— se constituye en un porvenir en reanudación perpetua, en una creación continua...” (Bachelard, 2000, p.131). El niño que habita en el artista, es un niño presente que puede ser sorprendido en el momento en que éste juega con el material plástico y mental con el que compone su obra. Muchos padres conservan fotografías de sus hijos con el rostro y el cabello manchados tras una sesión de pintura, deseosos de conservar ese momento evidentemente disfrutado por sus hijos. Escenas idénticas a estas fotografías podemos encontrar en el taller de cualquier pintor o escultor —incluyendo el rostro de satisfacción— tras jugar intensamente con los materiales plásticos. Pero los juguetes preferidos por el niño y el artista son los símbolos, los cuales gustan relacionar sin un patrón común o lógico, sino trasgresor: José Bergamín afirma que el estado de juego es la razón de la infancia, como lo es del estado poético; el niño no razona sino que juega con las imágenes de su pensamiento (Bergamín, 2006, p. 25). La experiencia del niño es poca, pero su creatividad, su libertad para relacionar, suple a ese imaginario limitado.

2.2 La infancia como experiencia

El concepto de niño arrastra aún el origen de la palabra *infancia sin habla* (Cullen, 2006, p. 58), sin voz ni discurso; y por lo mismo: sin propuesta, sin intención. La consecuencia de este significado implícito es que el niño, aún en nuestra sociedad moderna, es tratado como un ser que debe ser introducido al uso del lenguaje y con ello conducido para su educación y socialización. El niño es considerado algo así como el grado cero del individuo, a quien habrá de disciplinarse para evitar que se desvíe y adopte conductas socialmente inaceptables. Definitivamente, el contacto con su entorno social le proporcionará las experiencias que irán construyendo su subjetividad, pero para Émile Durkheim (2001, p.143) el niño posee ya una naturaleza que implica ciertas aptitudes propias que es necesario conocer antes de iniciar su educación. Una de estas aptitudes que definen al niño es sin duda el juego (Bergamín, 2006, p.25, Durkheim, 2001, p. 145) y jugar implica el encuentro con lo otro en un espacio creado y controlado por él mismo. Incluye: *manipular*, que es tocar para sentir, sostener para pesar, voltear para ver desde otro ángulo; *explorar*, que es buscar, investigar po-

sibilidades, descubrir; *experimental*, que es probar prácticamente, poner en relación con lo otro. Todas estas acciones nos llevan a una sola que encierra la verdadera razón del jugar del niño: conocer. Pero el del niño no es un conocer científico, pues no parte de una hipótesis que quiera comprobar o refutar; el descubrimiento del niño siempre le sorprende, por eso el juego incluye risas. Este conocer del niño está más cercano a la experiencia estética, que es conocimiento sensible.

En una reunión familiar, presencié el momento en que una cuerda amarilla fue dejada en un área donde jugaban varios niños. Como puede suponerse, el objeto fue advertido y tomado de inmediato. En el lapso de media hora, los chicos ya habían encontrado cinco formas de jugar con la cuerda (Medina, 2010, p.40). Pero la experiencia cotidiana, como la que proporciona el juego, el dibujo o el arte, no es para la sociedad moderna fuente de conocimiento.

La infancia como experiencia, en la explicación de Agamben (2007, p. 70), nos hace reflexionar sobre la relevancia de que el hombre, a pesar de nacer en el seno de una cultura cuyo centro es el lenguaje, nazca inevitablemente in-fante, sin habla. La infancia se revela como límite trascendental del lenguaje, como la experiencia que lo constituye y lo condiciona. Para este autor, experimentar implica viajar de nuevo a la infancia y esta idea nos lleva de nuevo al artista. John Dewey (2008, p. 162) afirma que el verdadero artista es un experimentador nato que debe expresar a través de elementos comunes una experiencia intensamente individual. Su constante experimentación crea nuevos campos de experiencia para él y para el espectador y le permite sobrevivir estéticamente. El resultado de este experimentar del artista es una experiencia estética, un modo de conocer. Pero este tampoco es un conocer científico, repetible o comprobable, porque el producto del artista es una imagen intangible. Es un conocer que se da en la producción y en la percepción de la obra de arte. Dewey piensa que la intervención de elementos no intelectuales en la composición de la obra, elevan la experiencia a algo más que pura cognición. Este autor propone el conocimiento como instrumental, que ejerce control sobre la acción. La manipulación que el artista tiene sobre los significados de los símbolos que componen su obra dan claridad, coherencia e intensidad a la experiencia estética (2008, p. 327). Un gran experimentador en el arte fue sin duda Pablo Picasso, amó desde pequeño el dibujo para el que demostró gran talento, pero también incursionó con éxito en la pintura, la escultura, el collage y la cerámica, entre otras técnicas. Se expresó en muchos estilos y creó el suyo propio. Muchos autores hacen referencia a su virtuosismo técnico, pero sin duda lo maravilloso de su talento fueron sus mil maneras de ver las formas, aunado —afortunadamente para nosotros— a una increíble capacidad de expresión que permitió que pudiéramos ver a través de su mirada.

2.3 El sincretismo infantil y el arte actual

La manera más sencilla de comprender el sincretismo infantil es observar el juego de un niño y contar los modos en los que da vida a su imaginación. Lo veremos brincar, correr, dibujar, arrojar un objeto, reír, cantar, etc. y todas estas acciones estarán atravesadas por la misma fantasía para cuya expresión una sola forma de lenguaje

ha sido insu f ciente. Por ejemplo, Daniel de once años, desde el día de ayer se ha dedicado a un juego nuevo. Primero realizó cinco dibujos con escenarios naturales diferentes en hojas de papel carta separadas, a algunos les escribió un título: “Safari en la selva”, “Safari en el desierto”, “Safari en la jungla” y “Safari en el Amasonas” (conservo el error ortográ f co original), el quinto dibujo no tiene escrito un título, quizá porque se trata de una escena marina a la cual no le va bien la palabra *safari*. Después de esto, buscó afanosamente entre mis cosas cinta adhesiva, como no encontró, pretendía utilizar un cordón de piel, al que por verle un mejor uso se lo negué. En cambio le proporcioné un pedazo de alambre. Esto lo utilizó para colgar uno de los dibujos en una pequeña escalera plegable que recar gó sobre la pared. Él necesitaba que los dibujos quedaran suspendidos porque también había construido un arco con un palito de madera un tanto f exible y un cordón. Ahora necesitaba las f echas, por lo que estuvo buscando en la cocina palitos de madera para brochetas, pero al no encontrar quiso sacarle punta a un palo más grueso. Al verlo, le di la idea de usar en su lugar los palillos de plástico del juego de palillos chinos que desde hace mucho tiempo posee (y con los que ya no juega). Los colores de los palillos le inspiraron, y pretendió que uno de ellos poseía veneno (el negro). Ya armado con arco y f echas ha estado jugado colocando sus *safaris* en la escalera que le sirve de caballete. Cada efecto de sus tiros lo emocionan mucho.

Hoy ha jugado tumbado en el piso en su recámara. Hizo adecuaciones al sistema de colgado. Ahora coloca los *safaris* en el espacio debajo del asiento de una silla. Pega con cinta adhesiva de manera que la hoja quede suspendida y en tensión, de esta forma las f echas atraviesan con mayor facilidad el papel. También encontró un pequeño resorte de un bolígrafo y lo unió a un extremo de la f echa, de manera que toma velocidad y fuerza cuando la lanza. Celebra cada tiro mostrándome emocionado dónde ha atinado a darle a cada animalito dibujado, si le dio en un buen lugar o si pasó cerca del cuerpo, contando el suceso como si el animal se hubiera salvado realmente. Daniel disfruta tanto su juego que parece que experimenta una cacería real. Tal alegría hace que yo desee tomarle fotos mientras juega, entonces él me pide una fotografía f nal, simulando posar con su presa.

Mientras jugaba, Daniel imaginó, inventó, creó, dibujó, escribió, buscó, construyó, acomodó, lanzó, experimentó, perfeccionó, rió, brincó, se agazapó, gritó, narró, posó y sonrió. Todas estas acciones físicas y mentales tejieron una sola fantasía: sus *safaris*. Esto es lo que signif ca sincretismo infantil.

El origen de cada lenguaje artístico puede ser rastreado con relativa facilidad a través de la historia del arte, pues se han manifestado tradicionalmente dentro de los límites que demarcaron sus procesos técnicos desarrollados para el manejo de los elementos materiales que le son propios y que llevaron al artesano a la adquisición de una experticia hasta ser llamado artista. Por ejemplo, Gombrich (2008, p. 240) explica que las técnicas pictóricas desarrollaron sus medios mezclando pigmentos naturales de plantas o minerales reducidos a polvo con sustancias líquidas de manera que f uera suavemente y se combinara para lograr matices y efectos de luz y sombra: el ténpera del medioevo se lograba a base de clara de huevo principalmente. Sin embargo, el artista debe hacer una concesión con el material con el que trabaja pues depende de sus características: las pinceladas vaporosa de los frescos de Giotto

di Boudon (1267-1337), fueron apremiadas por una superficie cubierta de estuco que secaba demasiado rápido (Gombrich, 2008, p. 202). No fue hasta el S. XV, en los países bajos, que Jan van Eyck (1390-1441) inventara el óleo —al menos a él se le atribuye. La utilización de aceites permitió a los artistas conseguir transiciones suaves de un color a otro, así como transparencias; su secado lento toleró el trabajar con detenimiento y por consiguiente con mayor exactitud (Gombrich, 2008, p. 235). Quinientos años después, los muralistas mexicanos, con la encomienda de pintar para el pueblo —y crear identidad— en muros expuestos a la exigencia del medio ambiente, desarrollaron la pintura acrílica formulada en base a una resina sintética. Pero en la caverna, en la pared del palacio, en el retablo de la iglesia gótica, en el bastidor del caballete o en las calles de Ciudad Neza en México, D.F., la pintura crea sus ilusiones sin rebasar los códigos del color, sus matices y valores. Una historia análoga la encontraremos en la escultura, la danza, la música, la literatura, etc... Cada uno conservando celosamente su espacio en la definición de sus cualidades estéticas.

Sólo podemos mencionar como excepción un momento en el arte del S.XVIII, donde escultura, pintura y arquitectura traspasan los límites una de otra para formar una unidad cuyo resultado es una escena perceptivamente impresionante. En Italia, la iglesia católica conciente siempre del efecto de la imagen visual en la sensibilidad humana y con la intención de sobrecoger al espectador, encarga a grandes artistas de la época decorar los interiores de los templos. La gran obra de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) *El éxtasis de Santa Teresa* (1645-1652) y el fresco de Giovanni Battista Gaulli (1639-1709) *La adoración del Santo nombre de Jesús* (1670-1683) de la iglesia de los jesuitas Il Gesu, en Roma, son una muestra del exceso al que se llegó en un afán persuasivo (Gombrich, 2008, pp. 285-286).

El artista explora nuevas formas de crear mundos y esa tendencia lo ha llevado al encuentro de nuevos materiales y de nuevas formas de expresión, lo que ha dado un giro a la historia de los lenguajes artísticos. En 1941, Henri Matisse (1869-1954) había alcanzado ya la cúspide de su carrera cuando graves problemas de salud le obligaban a recostarse. Impedido a permanecer erguido ante un bastidor, empezó a crear composiciones con figuras recortadas de papeles coloreados con diversas tintas de imprenta (Essers, 1992, p. 79). Pablo Picasso (1881-1973) incursionó en varios procedimientos, pareciendo que no le satisfacía ninguno por completo. En muchas de sus obras pueden apreciarse sus famosas formas cubistas compuestas —o descompuestas— de cartones, cordeles, alambres y una gran diversidad de materiales (Gombrich, 2008, p. 577). A principios del siglo XX los objetos de arte aún podían clasificarse como pintura, escultura, danza, música o aún collage, ensamblaje, pinto-escultura, performance, etc., pero la incorporación no solo de materiales, sino aún de diversos lenguajes, hace esta tarea imposible, el arte actual se ha vuelto sincrético, como la expresión del niño.

La reciente muestra de la obra de la artista francesa Annette Messager en el Museo Metropolitano de Arte Contemporáneo de Monterrey (Marco), y que tuve la oportunidad de visitar personalmente, es un ejemplo contundente del sincretismo que alcanzan los lenguajes artísticos en la actualidad. Annette utiliza como medio de expresión materiales tan diversos como fotografía, lápices de colores, redes, telas y muñecos de peluche, entre muchos otros. En sus grandes instalaciones, que en ocasiones invaden

las salas del museo —las cuales además debieron adaptarse a las piezas—, el sonido y el movimiento se funden con el resto de los elementos pues son un material plástico más, como lo es el viento que calculadamente hace frotar esferas o que circula bajo las telas haciéndolas exhalar. Sin duda la obra de *Messenger* es el resultado de un proceso creativo meditado en cada uno de sus pasos, todo un despliegue de una vida de experiencias; sin embargo durante el tiempo que las salas de Marco fueron habitadas por ella, entre los pedazos de peluches arrinconados como niños castigados, deambularon fantasmas con llantos y risas infantiles. Son estas las voces para cuya expresión no es suficiente un solo lenguaje y que obliga a fluir a través de otras formas e inclusive provocan su invención. Son las ausencias desde donde se prolongan los hilos que mueven los títeres de peluche y desde donde sopla el viento que infla las telas en un movimiento rítmico de inspiración y exhalación. Ya lo hemos dicho, el artista conserva en su memoria el camino de vuelta al espacio de juegos de su infancia. Estos fantasmas son parte de los materiales que él trae consigo después del viaje introspectivo hacia su infancia. La plástica de *Messenger* es un admirable ejemplo de la posibilidad de nutrir la obra en el acto de regresión, en el que de acuerdo a Anzieu (1993, p. 108) el yo se desdobra para que una parte de él permanezca alerta y recoger y ordenar los materiales inconscientes que servirán al trabajo creador. Pero ¿qué tanta conciencia tendrá realmente la autora del material que trae consigo de regreso de su viaje? El mismo Anzieu menciona el riesgo que implica este viaje, “prescribiendo” la necesidad de un yo auxiliar externo —un amigo, un psicoanalista—. Podemos deducir entonces, que si bien el artista tiene cierta conciencia de su proceso creativo, esta no puede considerarse plena.

Cuanto más juega el artista, más niño es y su expresión se vuelve más sincrética, de modo que ya no es sólo pintura, ni sólo fotografía, o algún otra de las bellas artes; citando a Sussane Langer podemos decir que ha adoptado como forma de lenguaje a la imagen (Langer, 1967, pp. 81 y 177).

3. Sin infancia, no habrá artista

Cada una de las tres proposiciones anteriormente planteadas giran alrededor de una de las cualidades que matizan la infancia: su niñez, su experimentar y su sincretismo. Lamentablemente cada una de estas cualidades sufre una feroz persecución apenas ingresa el pequeño a las aulas escolares. La meta de la educación moderna es quitarle su niñez y hacerlo adulto; indicarle lo que debe conocer y cómo lo debe hacer, por lo que en el aula se trabaja y no se juega, tampoco se experimenta; y finalmente, en lo que respecta al sincretismo, el niño aprende a dividir su forma de expresarse y a manifestarla por separado en tiempo y espacio, en clases de literatura, de matemáticas, de historia, de arte —si tiene suerte de que la haya—, etc.

En los párrafos anteriores está la evidencia de que hay niños que logran *salvar* su infancia y conservarla hasta la adultez, en la cual muchos son llamados artistas. Sin embargo, si reconocemos en la infancia la semilla del Arte, abrir el espacio para que el niño desarrolle su capacidad creativa es obligación de todos los que nos consideramos promotores culturales. En recientes visitas a Jardines de niños he observado con

tristeza que también ese ambiente se ha cerrado a la creatividad. En raras ocasiones se les pide a los pequeños que desarrollen su propio dibujo, en cambio se les entrega a todos por igual una copia de algo —un caballo por ejemplo— para que lo colorean, indicándoles inclusive el color del que deben pintarlo y , para asegurarse de que así lo haga, ponen en su mano únicamente el crayón correspondiente. Si no hay dibujos y juego, no se da desarrollo ni manejo simbólico; no se construyen mundos; no se inventa el sujeto. Sin infancia, no habrá artista.

Bibliografía

- Agamben, G. 2007: *Arte e Historia*. Argentina: Adriana Hidalgo. (Ed. Orig. 1978)
- Anzieu, D. 1993: *El cuerpo de la obra*. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador. Primera edición. México: S. XXI. (Ed. Orig. 1981).
- Bachelard, G. 2000: *La intuición del instante*. México: FCE. (Ed. Orig. 1932).
- Bergamín, J. 2006: *La importancia del demonio*. España: Siruela. (Ed. Orig. 2000).
- Bonnefoy, Y. 2003: *La nube roja*. España: Síntesis. (Ed. Orig. 1977).
- Cullen, C. 2009: *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dewey, J. 2008: *El arte como experiencia*. España: Paidós. (Ed. Orig. 1934).
- Durkheim, E. 2001: *La educación moral*. México: Colofón.
- Essers, V. 1992: *Henri Mattise*. Alemania: Taschen.
- Faerna, J. M. (Ed.) 1996: *Great Modern Masters. Magritte*. Spain: Cameo/Abrams.
- Gardner, H. 2005: *Arte, mente y cerebro*. España: Paidós. (Ed. Orig. 1982).
- Gombrich, E. H. 1998: *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Y otros ensayos sobre la teoría del arte. Madrid: Debate. (Ed. Orig. 1963).
- 2008: *La Historia del arte*. USA: Phaidon. (Ed. Orig. 1950).
- Guerman, M., Forestier, S. y Wigal, D. 2006: *Chagall. Vitebsk – Paris – Nueva York*. México: Numen.
- Rodulfo, M. 2006: *El niño del dibujo*. Quinta reimpresión. Argentina: Paidós. (Ed. Orig. 1992).
- Langer, S. K. 1967: *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de filosofía*. México: UNAM. (Ed. Orig. 1953).
- Lorenzer, A. 1976: *Bases para una teoría de la socialización*. Argentina: Amorrortu. (Ed. Orig. 1972).
- Medina, A. F. 2010: *El juego de los trazos*. México: Trillas.
- Tatarkiewicz, W. 2008: *Historia de seis ideas*. Arte Belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid: Alianza. (Ed. Orig. 1976).

LA METODOLOGÍA EXPRESIONISTA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU CONTRIBUCIÓN AL ARTETERAPIA.

The Expressionist Methodology in the Artistic Teaching and its contribution to Art Therapy.

M^a DOLORES LÓPEZ MARTÍNEZ

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Facultad de Educación.
Universidad de Murcia.
fendi@um.es

Recibido: 13 de Junio de 2010

Aprobado: 18 de septiembre de 2010

Resumen:

Entre 1920 a 1940 aparece la *Corriente Expresionista*, una nueva metodología de Enseñanza Artística concebida desde la expresión libre y emocional de la persona, sin la intervención de modelos, ni instrucciones previas, sólo aquellas adquiridas de forma autónoma por la experimentación con las técnicas y materiales artísticos. Esta didáctica artística conseguirá aunar la pedagogía progresista con los nuevos discursos conceptuales y técnicos promulgados por los artistas vanguardistas. A su vez, volverá a cuestionar los objetivos y metodologías de la enseñanza artística cuya influencia creará un entorno propicio en el ámbito educativo para la aparición y la expansión profesional del Arteterapia.

Palabras clave: Arteterapia, Terapia Artística, Corriente Expresionista, Educación Artística.

Martínez, D. 201 1: La metodología expresionista en la educación artística y su contribución al arteterapia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 81-88.

Abstrac:

In 1920 the Expressionist Pedagogy continued until 1940. It consisted of a new methodology of Artistic Teaching based on a person's free and emotional expression. It did not take into consideration previous instructional or teaching techniques; only those acquired in an autonomous way by experimenting with artistic techniques and materials were considered. This artistic didactic was able to combine the progressive pedagogy and the new technical and conceptual speeches which were promulgated by the avant-gard artists. Moreover, it will question the objectives and methodologies of the artistic teaching whose influence will create a favorable environment in the educative field due to the appearance and the professional expansion of Art Therapy.

Key words: Art therapy, Artistic Therapy, Expressionist Pedagogy, Artistic Education.

Sumario: 1. Introducción. 2. La incursión de los Artistas de Vanguardia en el ámbito de la Educación Artística. 3. Los Métodos Expresivos en la Educación Artística como componentes claves en el surgimiento del Arteterapia. 4. Conclusión. 5. Bibliografía.

1. Introducción

La creencia utópica perseguida por los artistas de vanguardia sobre la emancipación de la humanidad a través de un arte autónomo, libre de imposiciones externas, se ve cristalizada en los objetivos didácticos de la *Corriente Expresionista*, ya emprendida por los movimientos progresistas de índole rousseauniana.

La filosofía central de esta tendencia acentúa la consideración de la educación artística como un instrumento óptimo para el cultivo emocional del alumnado y el desarrollo de sus facultades creadoras innatas, mediante la realización de actividades plásticas de carácter libre, en las que el alumno elige de forma autónoma el material, el tema, la técnica, etc., sin unas pautas impuestas por el profesor que, tradicionalmente, suele perseguir unos conocimientos artísticos concretos. “(...) *buscaba trascender el conocimiento del arte en beneficio del crecimiento personal, moral o social. Un canto a la libertad humana que vio en la educación artística la manera de reificarse, de reconstruir al ser humano desintegrado y hacer posible la utopía*”. (Aguirre, 2005, pág. 219).

Desde esta perspectiva, se revaloriza la forma natural que tienen los niños de utilizar los medios plásticos para comunicar sus propios pensamientos, sentimientos o emociones. La autoexpresión, por lo tanto, no puede ser enseñada, ya que cualquier imposición normativa, además de frustrar la verdadera expresión del “yo”, puede causar en la persona inhibiciones o bloqueos. El hecho de proporcionar a los alumnos los recursos necesarios, para potenciar sus necesidades expresivas, puede promover su autoconfianza, su autoestima y una mayor identificación con lo que hace. “*Sólo la educación en su sentido más amplio, como crecimiento guiado, expansión fomentada, crianza tierna, puede asegurar que la vida sea vivida en toda su natural espontaneidad creadora, en toda su plenitud sensorial, emocional e intelectual*”. (Read, 1982, pág. 207).

Se enfatizan los beneficios que proporcionan la vivencia del proceso creativo y la experimentación con los materiales plásticos sin la presión de que el acabado final deba cumplir unos parámetros estéticos determinados. “*La perfección técnica tiene muy poca vinculación con la autoexpresión, y la producción de obras artísticas técnicamente excelentes, puede estar muy lejos de las necesidades expresivas reales del autor*”. (Lowenfeld, 1980, pág.28).

El maestro debe favorecer el autodescubrimiento y la exteriorización de las emociones con una gran variedad de métodos y materiales que potencien el juego y la imaginación, sin que sus intervenciones sean coercitivas. Por lo tanto, la evaluación de los logros técnicos del alumno no adquiere importancia. La motivación del alumnado en un ambiente de confianza puede evitar cualquier interferencia que consiga desvirtuar su manifestación personal. De esta manera, el niño ejerce la seguridad en sí mismo, cuando se le ofrece la oportunidad de imponer sus propias soluciones ante situaciones nuevas que pueden surgir, por ejemplo, con el comportamiento inesperado ante los materiales. La observación de las intuiciones del niño y cómo estas van guiando los propios estímulos creativos, transformando sus reacciones en cada gesto, convierte a las actividades plásticas en experiencias de gran valor tanto pedagógico como psicológico.

2. La incursión de los artistas de vanguardia en el ámbito de la educación artística

El interés por llevar a cabo los conceptos de la enseñanza artística expresionista al aula procedió, en su mayoría, de artistas vanguardistas profundamente comprometidos con la idea sobre la existencia de una afinidad entre la actividad del artista y la expresión gráfica del niño. (Efand, 2002).

En Viena, Franz Cizek fue uno de los primeros artistas y profesores de dibujo que concibió las obras gráficas de los niños como obras de arte. Cizek estaba vinculado al movimiento artístico de la *Secession*, grupo afín a *Die Brücke* o *Blaue Reiter* alemanes, los cuales en 1908 organizan una exposición que incluye obras infantiles, muestra de la admiración que les suscitaban.

Años más tarde, entre las décadas de 1920 a 1940, aparecen profesores-artistas: Victor D'Amico, Natalie Cole, Marion Richardson, Maria Petrie, Henry Schaefer-Simmern y Florence Cane, los cuales coincidían con Cizek en la idea de considerar al niño un artista con grandes deseos de poder exteriorizar sus inquietudes, obstaculizadas, en muchas ocasiones, por los métodos tradicionales de la enseñanza. Postulaban que un buen maestro de educación artística debía ser artista:

Creo que es absolutamente imposible que alguien que no sea un artista consiga enseñar arte. El profesor de arte hecho por encargo depende de métodos estandarizados más que de su propia sensibilidad. Nadie que no sea un artista posee la delicada intuición necesaria para reconocer aquello que otra persona está tratando de expresar. (Mangrove, 1932, pág. 33).

Los artistas del momento asociaban su lucha por conseguir un arte incontaminado como símbolo para promover soluciones a los conflictos metafísicos de una sociedad corrompida, asumiendo un rol libertador. La figura del niño concebido como artista y la incursión de algunos artistas contemporáneos en el ámbito de la educación supone un factor importante para llevar a cabo esta empresa, a través del trabajo artístico conjunto capaz de preservar la armonía y autenticidad innatas del ser. El niño artista recibió así el papel de salvador de la sociedad. El equivalente educativo de esta filosofía fue la difusión de una educación expresiva centrada en el niño. “*Se está descubriendo al artista que hay en el niño que todos llevamos dentro y que está quitando la mordaza de la represión al niño que hay dentro del hombre común para que éste pueda realizarse de forma completa*”. (Rugg y Shumaker, 1928, págs. 62-63).

Muchos profesores con formación artística empiezan a introducir en la escuela los métodos y técnicas utilizados por los artistas de las vanguardias. Las nuevas metodologías del arte contemporáneo, al mismo tiempo que ofrecían una gran variedad de recursos creativos, se adaptaban fácilmente a la habilidad y economía de cualquier escolar, además de favorecer el desarrollo personal en general.

D'Amico consiguió con su obra, *Creative Teaching Art* (1942), la introducción de algunas de estas técnicas, entre otras: el collage, la experimentación con materiales no artísticos o de desecho, etc., con la intención de potenciar la libre expresión.

Cole tomaba en sus clases como punto de partida las experiencias reales de sus alumnos. Los niños hablaban en grupo sobre sus vivencias cotidianas para después pintarlas o dibujarlas: “*Es necesario estimular la mente y las emociones del niño*

hacia alguna cosa y que tenga ganas de pintar antes de que pueda hacerlo bien". (Cole, 1940, págs. 3-4).

La conexión establecida entre arte y vida se hacía evidente en su pedagogía.

Richardson trabajaba con imágenes mentales antes de empezar un dibujo. Los niños cerraban los ojos y debían obtener alguna imagen concreta con el fin de representarla plásticamente. En su obra *Art and the child* (1946), expone su método en el que se encuentran analogías con el modelo interior surrealista propagado por Breton.

(...) sabía que los niños obtenían sus mejores resultados cuando pintaban a partir de una imagen mental; esta técnica resultaba rica y fructífera para la mayoría, pero algunos de ellos eran incapaces de escoger en su cambiante y caleidoscópico catálogo interior. (Richardson, 1946, pág.14).

Petrie indica en *Art and Regeneration* (1946) que las actividades artísticas podían ayudar a aquellas personas que sufrían alguna enfermedad física, mental e incluso ser un posible remedio para una sociedad enferma por las secuelas de la Segunda Guerra Mundial.

Schaeffer-Simmern muestra una línea similar a la de Petrie en sus experimentos de enseñanza artística con grupos de niños y adolescentes con retraso mental y con problemas de delincuencia. Su obra *The unfolding of artistic activity* (1948) describe las vivencias con estos colectivos y la función mediadora de las actividades artísticas.

3. Los métodos expresivos en la educación artística como componentes claves en el surgimiento del arteterapia

Sin embargo, años atrás Cane ya había conseguido reencontrar arte y terapia de nuevo, esta vez bajo un entorno distinto: la Escuela de *Walden*, de Nueva York, fundada y dirigida por su hermana Naumburg.

Naumburg introduce en su escuela conceptos educativos influenciados por la corriente psicoanalítica del momento y la importancia de los factores inconscientes tanto en la educación como en la psicoterapia. En su currículo otorgó gran valor a las actividades artísticas. En ellas veía un método de automotivación para aprender de forma efectiva a canalizar emociones perjudiciales para la personalidad del niño.

Cane también profesaba en sus enseñanzas el psicoanálisis freudiano y de Jung. Desde su punto de vista, el verdadero fin del maestro consistía en no reprimir las emociones del niño y ayudarlo a liberarse de sus defensas estereotipadas reflejadas en los dibujos. A pesar del carácter progresista de *Walden School*, Cane encuentra allí una educación artística enfocada hacia el realismo y el desarrollo de habilidades técnicas.

En 1920, comienza a dar clases con Naumburg y a poner en práctica sus métodos de trabajo, basados en el automatismo con el uso libre del movimiento, del sonido y la técnica gráfica del *Garabateo*. El objetivo principal consistía en bajar las defensas de los niños y dar rienda suelta a las fantasías del inconsciente. A la hora de realizar las obras plásticas, insistía en la idea de no sugerir temas concretos, que fuesen los alumnos quienes lo eligieran según sus intereses.

La calidad de la pintura aumenta inevitablemente si el niño se desarrolla como individuo, del mismo modo que su desarrollo como pintor contribuye a su crecimiento. En consecuencia, mis enseñanzas se han dirigido siempre a la liberación y el crecimiento del alma del niño a través del juego, el trabajo y la autodisciplina que exige la pintura. (Cane, 1983, pág.44)

Naumburg comienza a experimentar con las técnicas de Cane en sus clases de arte. Sus conocimientos como psicóloga y educadora le llevan a observar en los dibujos espontáneos de sus alumnos un discurso simbólico de gran valor comunicativo. A partir de entonces, comienza a integrar las técnicas de libre expresión de Cane y las teorías psicoanalíticas aprendidas en sus propias sesiones de psicoanálisis personal. En 1928 publica su primer libro, *The Child and the World*, basado en sus experiencias con los niños de *Walden School*. Pronto se dio cuenta del poder terapéutico de la fusión de ambos métodos, lo que le llevará a experimentarlos y compartirlos con psiquiatras como el Dr. Lewis.

Cane publica, un año más tarde, la versión de su filosofía en un momento muy posterior de su carrera en *The Artist in Each of Us* (1951). Para autores como Junge y Asawa (1994), el pensamiento de ambas hermanas definió durante la década de 1960 y 1970 los enfoques posteriores del arteterapia; la orientación de Naumburg más enfocada hacia la psicoterapia y la de Cane, hacia los beneficios saludables del proceso creativo.

La *Corriente Expresionista* dejó en manos de muchos profesores de educación artística los componentes claves en el surgimiento del arteterapia como disciplina. Sus métodos de trabajo en pro del crecimiento emocional y creativo del alumno a través del uso libre de los medios plásticos, supieron vincular las técnicas de los artistas modernos, las concepciones educativas de la escuela progresista y las corrientes psicológicas del momento, sobre todo las teorías de Piaget y Freud, relacionadas con la evolución psicológica del niño. Todas estas circunstancias dieron lugar a un ambiente que favoreció el nacimiento del arteterapia especialmente en E.E.U.U. e Inglaterra entre la década de 1930 y 1940.

En primer lugar, la enseñanza progresista logró difundirse por toda Europa, aunque entremezclada con otras corrientes pedagógicas. Su carácter heterogéneo determinó que la orientación expresionista no tuviera tanto arraigo. La Segunda Guerra Mundial también supuso un freno importante en el ambiente educativo europeo. La emigración a otros países dispersó la ideología expresionista. Sin embargo, años más tarde volvería a arraigar, especialmente en Inglaterra. Los intentos de Read, por crear un movimiento pacifista a través del arte, lograron resurgir el enfoque no directivo entre los profesores de plástica, renovando con intensidad el ambiente de la educación artística inglesa. Su obra *Educación por el arte*, (1943), fue una referencia clave para los primeros arteterapeutas ingleses.

En E.E.U.U., la corriente expresionista empieza a extenderse con fuerza a partir de la década de 1930. Los movimientos de reforma sociales como el sufragismo femenino y el movimiento para los centros de asistencia, en su empeño por mejorar la vida del individuo, sintonizaron con las teorías de Dewey y sus seguidores. La idea de impartir una educación, centrada en el *arte como experiencia*, consigue reemplazar la búsqueda de la belleza por acciones enfocadas hacia actividades artísticas que

solucionasen los problemas vitales comunitarios de índole social.¹ Otro aspecto interesante fue el gran éxodo de inmigrantes provocado por la Segunda Guerra Mundial. Muchos artistas expresionistas y surrealistas, maestros de la Bauhaus alemana e historiadores del arte consiguieron enriquecer el escenario intelectual americano, creando un escenario ideal para el nacimiento y desarrollo del arteterapia.

Por último, las investigaciones sobre la creatividad y la obra de Victor Lowenfeld, *El desarrollo de la capacidad creadora* (1947), muy difundida en ambos contextos geográficos, también fueron grandes referentes para muchos arteterapeutas.

Todos estos acontecimientos facilitaron el camino para que ambos países consiguieran ser pioneros en el uso del arte como herramienta terapéutica.

4. Conclusiones

El marco sociocultural de las sociedades norteamericana e inglesa en las décadas de 1930-1940 favoreció que los hallazgos descubiertos por los educadores de arte se compartieran, posteriormente, con las investigaciones de muchos psiquiatras y psicólogos, interesados en las manifestaciones artísticas de sus pacientes. La conexión interdisciplinar entre los profesionales de la Educación Artística, muy influenciados en ese momento por el arte de vanguardia Arte, y el ámbito Médico/Psiquiátrico, iniciada con la alianza de autoras como Naumburg y Cane, consiguió construir los cimientos del corpus del Arteterapia y sus raíces epistemológicas.

1. Desde el Ámbito Médico/Psiquiátrico, porque comienza a mostrarse un interés por el valor expresivo y comunicativo de las producciones plásticas de los enfermos mentales y el efecto terapéutico del proceso creativo.
2. Y desde el Ámbito Artístico-Educativo, porque los artistas de vanguardia empiezan a concebir sus obras y el proceso creativo como un medio de proyección subjetiva. Además, sus innovaciones discursivas y metodológicas, centradas en la experimentación, expresión y comunicación, darán paso al énfasis en el fomento de la desinhibición y la creatividad. Características que muchos profesores de arte tomarán como referente en la introducción de la educación emocional donde la autoexpresión y desarrollo creativo del individuo pasarán a un primer plano.

La *Corriente Expresionista* aúna las contribuciones de ambos contextos. Este hecho ha ayudado a configurar la metodología que se aplica actualmente en los tratamientos de Arteterapia y al desarrollo de esta joven disciplina.

A raíz de sus fundamentos discursivos la utilización de los medios plástico-visuales comienza a concebirse como herramientas que propician:

- La proyección subjetiva del individuo.
- El desarrollo personal a través de la autoexploración, expresión y comunicación con los medios plástico-visuales.
- La desinhibición y la creatividad.

Todos estos elementos, han hecho posible que los procesos creativos y las obras generadas en las diversas actividades plásticas sean factores primordiales para la resolución de conflictos y el camino hacia el cambio.

Bibliografía

- Aguirre, I. 2005: *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para la revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Cole, N. 1940: *The arts in the classroom*. Nueva York: John Day.
- Cane, F. 1983: *The artist in each of us*. New York: Pantheon.
- Efand, A.D. 2002: *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Junge, M.B. y Asawa, P.P. 1994: *A history of Art therapy in the United States*. Mundelein, IL: American Art therapy Association.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. 1980: *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mangravite, P. 1932: *The artist and child*. En: G. Hartman y A. Shumaker (Comps.): *Creative expression* (pp.29-33). Nueva York: John Day.
- Naumburg, M. 1947: *Studies of the free art expresión of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. Nueva York: Collage Press.
- Naumburg, M. 1987: *Dinamically oriented art therapy: its principles and practices: Illustrated with three case studies*. Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Read, H. 1982: *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador.
- Richardson, M. 1946: *Art and the child*. Peoria, IL: Charles A. Bennet Co.
- Rugg, H. y Shumaker, A. 1928: *The child-centered school*. Nueva York: World book.

Notas

1. Un ejemplo de esta empresa fue el proyecto de educación artística de Otawa aplicado entre 1933 y 1938 donde se empiezan a explorar las posibilidades de introducir el arte en la vida cotidiana de la comunidad.